



**You have downloaded a document from**  
**RE-BUŚ**  
**repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** O kategoriach przydatnych w analizie sytuacji szkolnej dziecka niepełnosprawnego : przyczynek do problematyzowania codzienności

**Author:** Zenon Gajdzica

**Citation style:** Gajdzica Zenon. (2010). O kategoriach przydatnych w analizie sytuacji szkolnej dziecka niepełnosprawnego : przyczynek do problematyzowania codzienności. W: E. Syrek (red.), "Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil society : księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Andrzejowi Radziewiczowi-Winnickiemu w 65. rocznicę urodzin" (S. 325-334). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

*Zenon Gajdzica*

# O kategoriach przydatnych w analizie sytuacji szkolnej dziecka niepełnosprawnego Przyczynek do problematyzowania codzienności

## Wprowadzenie

Wybór problematyki podjętej w tekście dedykowanym Osobie tak wszechstronnej, jak Profesor Andrzej Radziewicz-Winnicki, nie jest przypadkowy. To właśnie Szanowny Jubilat należy do grona badaczy o szczególnych zasługach w zakresie kreowania na gruncie pedagogiki kategorii nowatorskich. Niektóre z nich — modernizacja, codzienność, asynchronizm — stały się przyczynkiem wielu analiz wnoszących ożywienie i rozwój pedagogiki i wielu jej subdyscyplin.

Wykorzystywanie różnorodnych kategorii w analizach pedagogicznych jest zjawiskiem powszechnym. Ściśle wiąże się z kategoryzacją, którą można rozumieć dwojako. W pierwszym znaczeniu traktowana jest jako proces, jest zatem ciągiem operacji poznawczych dokonywanych na rozpatrywanym przedmiocie. Służy nieustannym próbom porządkowania i klasyfikowania zjawisk, procesów, zdarzeń, przedmiotów. W drugim znaczeniu jest opisem stanu przynależności do pewnej kategorii<sup>1</sup>. Do szczególnie popular-

---

<sup>1</sup> P. Francuz: *Funkcja ilościowych i jakościowych cech w kategoryzacji przedmiotów*. Lublin, KUL, 1991, s. 36.

nych w analizach pedagogicznych należą kategorie interdyscyplinarne, przenikające różne dziedziny wiedzy. Ich użyteczność wiąże się z potrzebą szerszego, wieloaspektowego spojrzenia na procesy pozostające w kręgu szczególnego zainteresowania pedagogiki, koniecznością przekraczania granic wyznaczanych obszarem jednej dyscypliny naukowej w celu wyjaśniania złożonych sytuacji wychowawczych oraz zwykłą zdatnością związaną z poszukiwaniem myśli przewodniej w prowadzonych dyskursach. W takim ujęciu kategorie sprzyjają poszukiwaniu polisemicznych sensów, ukierunkowują interpretację, stają się narzędziem wyjaśniającym. Najogólniej ujmując, na potrzeby dalszych rozważań przyjmuję, że kategorie są elementami rzeczywistości realnej lub symbolicznej, stanowią funkcjonalną całość, będącą zestrojeniem elementów przynależnych do różnych obiektów rzeczywistości<sup>2</sup>. Mają dostateczny zasięg, by ukierunkowywać myśli. Cechują się wysokim stopniem ogólności, pozwalającym na zastosowanie w różnych dziedzinach wiedzy<sup>3</sup>.

Celem opracowania jest przywołanie i rozpatrzenie wybranych kategorii — w moim przekonaniu — przydatnych w analizach sytuacji szkolnej dziecka niepełnosprawnego. Cel ten daleki jest od tradycyjnego ujęcia procesów kategoryzacji. Służy raczej osadzeniu problematyki w szerszych, społecznych kontekstach i uwydatnieniu (także metaforycznym) relatywności znaczenia często jednoznacznie ocenianych (pozytywnie lub negatywnie) uwarunkowań procesu kształcenia integracyjnego. Przywołane dalej kategorie nie należą do nieznanych w dyskursach pedagogicznych, niemniej jednak są raczej nieobecne w opracowaniach z dziedziny pedagogiki specjalnej.

## O sprzecznych założeniach edukacji integracyjnej — antynomie praktyczne

Antynomie są kategorią rozpatrywaną między innymi w filozofii, matematyce, logice, językoznawstwie. Najogólniej ujmując, to sprzeczność między dwoma wykluczającymi się tezami, z których każda wydaje się równie dobrze uzasadniona<sup>4</sup>. Dokładną analizę antynomii w ujęciu filozoficznym znajdujemy między innymi w opracowaniu Jana Łukasiewicza<sup>5</sup>.

<sup>2</sup> J. Górniewicz: *Kategorie pedagogiczne*. Olsztyn, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1997, s. 7.

<sup>3</sup> B. Skarga: *Granice historyczności*. Warszawa, PIW, 1989, s. 107—108.

<sup>4</sup> *Encyklopedia powszechna PWN*. T. 1. Warszawa, PWN, 1983, s. 124.

<sup>5</sup> J. Łukasiewicz: *O zasadzie sprzeczności u Arystotelesa*. Warszawa, PWN, 1987; por. M. Rembierz: *Aksjologiczny aspekt zasady sprzeczności w szkole lwowsko-warszawskiej*.

Autor poddaje krytyce tradycyjnie wyróżnione przez Arystotelesa antynomie. Uproszczone ujęcie prezentuję w tabeli 1.

Tabela 1

## Zasada sprzeczności w ujęciu Arystotelesa i Łukasiewicza

Ujęcie Arystotelesa	Ujęcie Łukasiewicza
<b>Ontologiczna:</b> To samo nie może zarazem przysługiwać i nie przysługiwać temu samemu i pod tym samym względem.	<b>Ontologiczna:</b> Żaden przedmiot nie może tej samej cechy zarazem posiadać i nie posiadać.
<b>Logiczna:</b> Dwa twierdzenia względem siebie sprzeczne nie mogą być równocześnie prawdziwe.	<b>Logiczna:</b> Dwa twierdzenia względem siebie sprzeczne nie mogą być równocześnie prawdziwe.
<b>Psychologiczna:</b> Nikt nie może wierzyć, że to samo jest i nie jest.	<b>Psychologiczna:</b> Dwa przekonania, którym odpowiadają sądy sprzeczne, nie mogą istnieć zarazem w tym samym umyśle.

Źródło: J. Łukasiewicz: *O zasadzie sprzeczności u Arystotelesa*. Warszawa, PWN, 1987.

Na gruncie językoznawstwa antynomia określana jest jako wadliwość użycia języka występująca w rozumowaniu. Mamy z nią do czynienia w sytuacji występowania zdania sprzecznego na drodze poprawnego wnioskowania z prawdziwych przesłanek. Bywa rozmaicie charakteryzowana, przykładowo: jest to para zdań sprzecznych, z których każde zasługuje na przyjęcie, ale jednocześnie nie można przyjąć obu<sup>6</sup>.

Pozostawiając teoretyczne ujęcia antynomii na marginesie dalszych rozważań, przyjmuję, że z antynomią w praktyce edukacyjnej mamy do czynienia w sytuacji formułowania koniecznych (w aspekcie potrzeb rozwojowych), ale sprzecznych celów lub/i kiedy uwarunkowania realizacji założonego celu wzajemnie się wykluczają.

Antynomia, chociaż pomijana w aktualnych dyskursach z zakresu pedagogiki specjalnej, należy do kategorii obecnych w opracowaniach pedagogicznych. Dla Bogusława Śliwerskiego są one wyznacznikiem atmosfery fenomenu wychowania w ponowoczesnym świecie, są zarysowaniem jego kontekstu<sup>7</sup>. Z kolei Janusz Gnitecki dostrzega w zrównoważeniu przeciwnych ujęć wyznacznik postępu w pedagogice<sup>8</sup>. Sergiusz Hessen, mimo

W: *Pragmatyka anomalii logicznych*. Red. W. Suchoń, I. Trzcieniecka-Schneider, D. Kowalski. Kraków, Wydawnictwo UJ, 2008.

<sup>6</sup> Z. Hajduk: *Ogólna metodologia nauk*. Lublin, KUL, 2005, s. 51.

<sup>7</sup> B. Śliwerski: *Wychowanie. Pojęcia — znaczenia — konteksty*. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak: *Wychowanie: pojęcia, procesy, konteksty: ujęcia interdyscyplinarne*. T. 1. Gdańsk, GWP, 2007, s. 69—76.

<sup>8</sup> J. Gnitecki: *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*. T. 1: *Status metodologiczny nauk pedagogicznych*. Poznań 2006, s. 76—79.

że nie odwołuje się bezpośrednio do pojęcia antynomii, postrzega sprzeczności jako wskaźnik niedoskonałości w zakresie teorii i praktyki pedagogiki specjalnej<sup>9</sup>. W moim przekonaniu kategoria antynomii może posłużyć także jako narzędzie służące wyjaśnianiu opisanej rzeczywistości edukacyjnej oraz jako generator formułowania problemów (traktowanych nie tyle jako trudności do przezwyciężania, ile raczej jako zagadnienia do rozpatrzenia).

Prezentuję tu kilka wybranych antynomii kształcenia integracyjnego. Niektóre z nich zostały zaczerpnięte z teorii integracji, inne sformułowane na podstawie powszechnie uznanych założeń metodycznych.

Do ogólnie uznanych uwarunkowań integracji na płaszczyźnie normatywnej należy heterogeniczność i złożoność grupy. Nasilenie niejednorodności i złożoności koreluje dodatnio ze wzrostem prawdopodobieństwa dezintegracji<sup>10</sup>. Przyjmując to założenie, mamy do czynienia z antynomią praktyczną, wyrażoną w postaci wzajemnego wykluczania się uwarunkowań służących realizacji celu. Celem takim jest maksymalne możliwe zintegrowanie ucznia niepełnosprawnego z zespołem klasowym. Nie ulega wątpliwości, że jego włączenie w grupę rówieśników o względnie prawidłowym rozwoju wzmacnia heterogeniczność i złożoność grupy, utrudnia zatem integrację normatywną. W takim rozumieniu integracja byłaby lepsza w zespole uczniów wykazujących zbliżone ograniczenia rozwojowe i potencjał poznawczy, szczególnie istotny w procesie realizacji programu kształcenia. To zaś pozostaje sprzeczne z założeniem, że klasy integracyjne tworzy się między innymi z zamiarem lepszego przygotowania ucznia do integracji społecznej.

Antynomię tę można wyrazić praktycznie, stwierdzając, że kształcenie ucznia niepełnosprawnego w klasie ogólnodostępnej (integracyjnej) polepsza i pogarsza jego warunki rozwoju. W praktyce problem ten należy rozpatrywać na dwóch płaszczyznach. Pierwsza wiąże się z doбором uczniów do tej formy kształcenia. Bezsprzecznie istnieje grupa uczniów, dla których kształcenie integracyjne nie jest optymalnym rozwiązaniem. Druga płaszczyzna dotyczy rozwiązań metodycznych. Zdarzają się sytuacje (dydaktyczne, wychowawcze), które sprzyjają marginalizacji, stygmatyzacji, uniformacji omawianej grupy uczniów. Przykładem może być rywalizacja, w trakcie której uczeń niepełnosprawny w związku z ograniczonymi zasobami (np. intelektualnymi) ma znacznie mniejsze szanse na pomyślny dla siebie wynik współzawodnictwa<sup>11</sup>.

<sup>9</sup> S. Hessen: *O sprzecznościach i jedności wychowania*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1997, s. 236—246.

<sup>10</sup> W. Jacher: *Zagadnienie integracji systemu społecznego. Studium z zakresu teorii socjologii*. Warszawa, PWN, 1976, s. 110.

<sup>11</sup> Z. Gajdzica: *Między szansą a zagrożeniem, czyli o sytuacji dziecka z lekkim upośledzeniem umysłowym w szkole ogólnodostępnej*. W: *Pedagogika zagrożeń, kryzysów i nadziei*. Red. T. Borowska. Kraków, Impuls, 2002, s. 71—80.

Inny czynnik utrudniający integrację to konflikt ról<sup>12</sup>. Nie chodzi w nim o różnorodne role przyjmowane przez dziecko w procesie edukacji szkolnej, np. role ucznia, kolegi, dyżurnego. Te mogą pozostawać zbliżone do ról przyjmowanych przez uczniów pełnosprawnych, ale chodzi raczej o sprzeczne role wyznaczane uczniowi w związku z jego niepełnosprawnością. Antynomia polega na tym, że tego samego ucznia — w aspekcie oczekiwań społecznych — należy wdrażać do roli pełnosprawnego i niepełnosprawnego. W praktyce sprzeczność ta łączy się z systemem ułatwień najczęściej wyrażonym w obniżeniu progu wymagań programowych, co zapewne sprzyja kreowaniu roli niepełnosprawnego z jednej strony, a z drugiej — konieczności kreowania jego potencjału socjalizacyjnego. Wiąże się on z podkreśleniem normalności dziecka w każdej możliwej sytuacji.

Analogicznie problem ten można rozpatrywać w kontekście indywidualizacji, która w edukacji integracyjnej jest podstawą realizacji wielu celów poznawczych. Należy podkreślić, że realizacja tych celów jest środkiem do wzmocnienia potencjału podmiotu uczącego się, który z kolei ma sprzyjać możliwie najpełniejszej integracji. Natomiast indywidualizacja uwydatnia inne potrzeby, kreuje poczucie odrębności, nie sprzyja więc włączaniu w podstawowy nurt działań zespołu klasowego, czyli utrudnia socjalizację.

Przywołane antynomie ukazują złożoność integracji edukacyjnej, zwłaszcza uczniów, którzy muszą (ze względu na ich ograniczenia) pracować zwykle na innych treściach, rozwiązywać inne zadania. Nie oznacza to jednak, że nie należy poszukiwać dróg uchylania (teoretycznego i praktycznego) antynomii. Jednym ze sposobów takiego działania jest odróżnienie kategorii (typów) wyrażen lub odpowiedni dobór aksjomatów<sup>13</sup>. W pierwszym przypadku rozwiązań można poszukiwać w kategoryzacji sytuacji dydaktycznych i wychowawczych. W drugim działanie to objawia się przykładowo w ustaleniu jasnej taksonomii celów i sprecyzowaniu ich ważności podporządkowanej wartości nadrzędnej ustalonej w odniesieniu do najważniejszych potrzeb konkretnego ucznia. W efekcie takiego zestawienia pojawiają się dwie zmienne: typ sytuacji oraz wiodąca potrzeba. Ich kontaminacja w praktyce nie pozwala wprawdzie na całkowite uchylenie sprzeczności, ale umożliwia wybór strategii działania. Zobrazować to można następującym przykładem.

W praktyce uczniowie z lekkim upośledzeniem umysłowym w szkołach ogólnodostępnych (w zależności od decyzji rodziców i nauczycieli) korzystają z podręczników opracowanych na potrzeby kształcenia specjalnego lub wykorzystywanych w edukacji ogólnodostępnej. W pierwszym przy-

<sup>12</sup> W. Jacher: *Zagadnienie integracji systemu...*, s. 110.

<sup>13</sup> Por. Z. Hajduk: *Ogólna metodologia...*, s. 52.



padku podręcznik dopasowany jest do możliwości i potrzeb tych uczniów, co zapewne zwiększa skuteczność realizacji celów, ale utrudnia socjalizację w zespole klasowym. Stosowanie takiego podręcznika uwydatnia inność ucznia, współkreuje sytuacje dydaktyczne, w których pozostaje on na marginesie powszechnego nurtu pracy na lekcji. Wykorzystywanie podręcznika powszechnie stosowanego ułatwia integrację, umożliwia współdziałanie, ale utrudnia realizację celów poznawczych. Sprzeczność występuje zatem na poziomie uogólnionej kategorii wielostronnego rozwoju ucznia, ale zostaje usunięta w odniesieniu do poszczególnych sytuacji w kontekście uznania nadrzędnej wartości określonych celów. Nie ulega wątpliwości, że sprzyja pojawieniu się ambiwalentnych warunków rozwoju dziecka niepełnosprawnego.

### O rozwoju w kontekście balansowania między szansą a zagrożeniem — ambiwalencja warunków

W przyjętym toku myślenia kategoria ambiwalencji jest kontynuacją rozważań nad warunkami rozwoju ucznia niepełnosprawnego w procesie edukacji integracyjnej. Głównie za sprawą Lecha Witkowskiego<sup>14</sup> i Janusza Gniteckiego<sup>15</sup> należy ona do obecnych w pedagogice. Podobnie jak kategoria antynomii rzadko wykorzystywana jest na gruncie pedagogiki specjalnej.

Nie wgłębiając się w szczegółowe rozważania (odsyłając jednocześnie czytelnika do przywołanych pozycji) przyjmuję, że dwoistość jest obrazem niejednoznaczności. Wiąże się zawsze z wyborem jednej z możliwości. Uwzględnia obraz sprzeczności lub przeciwstawieństw. Nie zawsze jest jednak wyrazem balansowania między szansą a zagrożeniem, czasem stanowi pułapkę wzajemnie dopełniających się zagrożeń lub różnic niejasno zarysowanych w związku z pozorem jednoznaczności<sup>16</sup>. W kontekście podjętego tematu traktuję ją jako rozbieżność, niespójność, niekonsekwencję<sup>17</sup> (np. oczekiwań, wymagań, kwalifikowania), a nie — tak jak w przypadku antynomii — sprzeczność.

Niepełnosprawność niektórych uczniów nie manifestuje się jaskrawo. Jako przykład może posłużyć grupa dzieci z lekkim stopniem upośledze-

<sup>14</sup> L. Witkowski: *Dwoistość w pedagogice* Bogdana Suchodolskiego. Toruń, Wydawnictwo „Wit-Graf”, 2001.

<sup>15</sup> J. Gnitecki: *Zasada ambiwalencji zrównoważonej i zasada spójności w filozofii, nauce i edukacji*. Poznań 1998.

<sup>16</sup> L. Witkowski: *Dwoistość w pedagogice...*, s. 135—137.

<sup>17</sup> Por. P. Sztompka: *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków, Znak, 2002, s. 276.

nia umysłowego<sup>18</sup>. Zaburzenia charakteryzujące ich rozwój nie zawsze są widoczne. Zwykle ujawniają się dopiero w kontekście realizacji programu szkolnego. W związku z tym uczniowie tacy często są postrzegani jako dzieci zaniedbane, o niskiej motywacji, co nierzadko „uprawomocnione” jest stygmatem środowiska rodzinnego, które cechuje niski status społeczny, kulturowy i ekonomiczny.

Dwoistość sytuacji dzieci z lekką niepełnosprawnością jest następstwem zawieszenia między grupą uczniów niepełnosprawnych i pełnosprawnych. Należy rozpatrywać ją dwutorowo. Pierwszy tor wyznaczany jest obciążającymi stygmatami, a drugi udzielanym wsparciem.

Orzeczenie o niepełnosprawności, a zwłaszcza o niepełnosprawności umysłowej niesie następstwa negatywnej kategoryzacji — zaliczania do grupy osób niezdatnych do spełniania powszechnie uznanych ról społecznych. W tradycyjnym ujęciu rezerwuje się dla niepełnosprawnych role mniej wartościowe<sup>19</sup>, z założeniem, że są dla nich odpowiednie. Dyskryminacja ta — określana także mianem opresji społecznej — ma źródło w przekonaniu o konieczności podporządkowania się osobom z mniejszym potencjałem (zasobami) grupie ludzi cechujących się większym potencjałem rozwojowym<sup>20</sup>. Sytuacja ta może mieć jednak także pozytywy. Należy doszukiwać się ich w udzielaniu racjonalnego wsparcia. W przypadku kształcenia integracyjnego oznacza to dostrzeganie konieczności specjalnej realizacji potrzeb edukacyjnych. Rozumne wsparcie wiąże się z intensyfikacją kształcenia objawiającą się dodatkowymi zajęciami rewalidacyjnymi, stosowaniem odpowiednio dobranych środków dydaktycznych, wykorzystywaniem szeroko rozumianego protezowania, a także pomocą metodyczną skierowaną do nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych prowadzących zajęcia z uczniem niepełnosprawnym. Dodatkowymi czynnikami wspomagającymi są redukcja liczebności klasy szkolnej i odpowiednia strukturalizacja przestrzeni edukacyjnej. Pojęcie racjonalnego wsparcia może łączyć się z obniżeniem progu wymagań, jest to jednak ostateczność, a decyzja o tego typu działaniach powinna być przemyślana i podjęta dopiero w okolicznościach, kiedy ograniczenia rozwojowe uniemożliwiają realizację programu ogólnodostępnego. Z taką sytuacją spotykamy się w przypadku uczniów niepełnosprawnych umysłowo w kontekście realizacji treści programowych matematyki, uczniów niedosłyszących w zakresie muzyki czy w przypadku uczniów

<sup>18</sup> J. Wyczesany: *Pedagogika upośledzonych umysłowo*. Kraków, Impuls, 2005, s. 29—33.

<sup>19</sup> Por. M. Söder: *A Research Perspective on Integration*. In: *Inclusive Education*. Eds. S.J. Pijl, C.J.W. Meijer, S. Hegarty. Routledge 1997, s. 21.

<sup>20</sup> C. Barnes, G. Mercer: *Niepełnosprawność*. Przeł. P. Morawski. Warszawa, Wydawnictwo „Sic!”, 2008, s. 81.



z niepełnosprawnością ruchową w aspekcie realizacji programu wychowania fizycznego.

Drugi tor wiąże się z brakiem orzeczenia. Dziecko z lekką niepełnosprawnością często balansuje na granicy niepełnosprawności, a przyczyn trudności z realizacją ogólnodostępnego programu kształcenia można doszukiwać się w wielu czynnikach obejmujących: zaniedbanie środowiskowe, brak odpowiedniej motywacji do nauki, nieporadność, zaburzenia emocjonalne. W efekcie lekka niepełnosprawność może zostać niedostrzeżona. W tym kontekście powstają warunki odwrotne do opisanych wcześniej. Nie pojawia się stygmat związany z niepełnosprawnością, czyli ten określany mianem plemiennego, którego źródłem w oryginalnej wersji jest przynależność do określonej grupy narodowej, religijnej czy rasowej<sup>21</sup>. Grupę tę wyznacza uzyskanie statusu niepełnosprawnego umysłowo. Zgodnie z wcześniej wypowiedzianą tezą uczestnictwo w tej grupie wiąże się z ograniczonym dostępem do pełnienia określonych wartościowych, odpowiedzialnych ról społecznych. Z kolei brak naznaczenia prowadzi do stygmatu określanego jako skaza charakteru<sup>22</sup> i do postrzegania przyczyn trudności właśnie w cechach charakteru. Efektem tego jest brak racjonalnego wsparcia. Zwykle wiąże się to z ignorowaniem specjalnych potrzeb edukacyjnych, a udzielana pomoc zostaje źle ukierunkowana.

Dwoistość charakterystyczna dla tego problemu wyznaczona jest trudnościami uniknięcia splotu dwóch czynników dopełniających się wzajemnie. Należy uznać, że oba człony ambiwalencji są groźne. Pomijanie lub deprecjonowanie jednego z nich jest źródłem błędów w poczynaniach pedagogicznych. Ambiwalecja ta związana jest także z pozorem jednoznaczności. Jest pułapką, w którą mogą wpaść organizatorzy wsparcia. Ukazuje ona konieczność umiejętnego postrzegania genezy sytuacji trudnej osoby z niepełnosprawnością.

Najogólniej ujmując, sytuację dziecka z lekkim upośledzeniem umysłowym w klasie ogólnodostępnej lub integracyjnej można określić jako balansowanie na osi napięć między szansą a ograniczeniem. W zależności od organizacji procesu edukacji oraz kompetencji pedagogów uczeń zbliża się do jednej lub drugiej krawędzi. Zidentyfikowanie osi napięć jest pierwszym krokiem w kierunku organizowania racjonalnego wsparcia tak, by było skuteczne, ale nie sprzyjało występowaniu czynników ekskluzywnych.

<sup>21</sup> E. Czykwin: *Stygmat społeczny*. Warszawa, PWN, 2007, s. 18.

<sup>22</sup> Ibidem.

## O złych i dobrych obrzędach — rytuały ekskluzywne i inkluzyjne

Rytuały w życiu codziennym pełnią różne funkcje. W odmiennym stopniu są ważne dla jednostki, w rozmaitej mierze są nasycone emocjami<sup>23</sup>. Bez wątpienia także w teatrze życia szkolnego z udziałem uczniów niepełnosprawnych odgrywają istotną rolę, chociaż zwykle nie zdajemy sobie sprawy z ich obecności. W organizacji życia szkolnego mogą spełniać podobne funkcje do tych przypisywanych im w życiu codziennym.

Rytuały to zbiory norm i obrzędów. To przez nie i dzięki nim przypisuje się znaczenie zdarzeniom. Są formą symbolicznego działania, na które składają się gesty i postawy. Podlegają obiektywizacji w symbolach, które podtrzymują porządek społeczny<sup>24</sup>. Są nimi wzajemne zogniskowane emocje, które wytwarzają chwilowe poczucie wspólnej, podzielanej rzeczywistości, tym samym rodzą solidarność i symbole uczestnictwa grupowego<sup>25</sup>.

Analiza zachowania nauczycieli i uczniów ujawnia wiele rytuałów szkolnych. Niektóre z nich są szkodliwe dla rozwoju uczniów bądź nieprzyjemne realizacji konkretnych celów edukacyjnych, inne niosą z sobą korzyści. Są i takie, które w kontekście jednej sytuacji są pomyślne, a w innej przynoszą negatywne skutki.

Rozpatrując warunki rozwoju ucznia niepełnosprawnego w szkole ogólnodostępnej można wyróżniać rytuały marginalizujące, stygmatyzujące, uniformujące — są one niekorzystne, sprzyjają ekskluzji. Na szczęście nie brakuje także rytuałów integrujących, włączających — te znamionują korzyści. Do rytuałów neutralnych, których ocena zależy od kontekstu — konkretnej sytuacji, realizowanego celu — należą rytuały eksponujące ucznia, jego zachowania i cechy.

Powiązanie rytuałów ze społecznymi normami jest szczególnie widoczne w zakresie uwydatniania odmiennych potrzeb ucznia niepełnosprawnego. Objawia się ono celebrowaniem znaczenia specjalnych środków dydaktycznych (przedmiotów magicznych) wykorzystywanych w jego kontaktach z innymi uczniami lub stosowanych w celach pozyskiwania i przekazywania informacji. Czasem łączy się z mistyczną wędrówką nauczyciela przez całą przestrzeń klasy, by zbliżyć się do dziecka niepełnosprawnego i sprawniej (w sensie prakseologicznym) przekazać mu wieści. Innym razem okazuje

<sup>23</sup> Por. P. Sztompka: *Życie codzienne — temat najnowszej socjologii*. W: *Socjologia codzienności*. Red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska. Kraków, Znak, 2008, s. 29.

<sup>24</sup> Za: M. Dębiński: *Rytualna wędrówka nauczyciela*. „Rocznik Pedagogiczny” 1998, T. 21, s. 135.

<sup>25</sup> R. Collins: *Interaction Ritual Chains*. Princeton 2004, za: P. Sztompka: *Życie codzienne...*, s. 28—29.

dziecku wyjątkową pomoc, powtarzając jak mantrę regułę o konieczności jego większego zaangażowania się w proces kształcenia w związku z potrzebą przerabiania innych (aniżeli pozostali uczestnicy procesu edukacji) treści lub użytkowania innych (czasem tylko w odmiennej formie) źródeł wiedzy. Z kolei rytuały inkluzyjne składają się z gestów i postaw pokazujących zbieżności i przynależność dziecka niepełnosprawnego z zespołem klasowym. Symbolizują jedność zespołu. Ukazują na przykład wspólne interesy, identyczne zadania, analogiczne procedury w realizacji celów.

Pożywką dla rytuałów ekskluzywnych są stereotypy. To na ich kanwie powstają symboliczne zachowania nauczyciela lub uczniów stygmatyzujące ucznia niepełnosprawnego. Rytuały włączające powstają w związku z rozsądną swobodą i adekwatnymi do możliwości dziecka wymaganiami.

Uświadczenie sobie przez nauczyciela zachowań noszących znamiona rytuałów jest krokiem w kierunku wykorzystania potencjału grupy i zasobów ucznia niepełnosprawnego do integrowania całego zespołu klasowego.

## Konkluzje końcowe

Zaprezentowanie wskazanych kategorii traktuję jako krok w kierunku poszukiwania narzędzi do rozpatrywania sytuacji szkolnej dziecka niepełnosprawnego w procesie kształcenia włączającego. Zidentyfikowanie antynomii, ambiwalencji czy rytuałów nie jest celem samym w sobie, jest jedynie środkiem, który służy dostrzeganiu problemów, identyfikowaniu sprzeczności i niekorzystnych praktyk. Nie są to kategorie, których rozpatrzenie pozwala na formułowanie prostych sugestii metodycznych, konkretnych rozwiązań praktycznych. Ich użycie sprzyja raczej problematyzowaniu postrzeganej rzeczywistości i identyfikowaniu problemów. Sądzę jednak, że już samo ich dostrzeżenie sprzyja refleksji, która przecież jest podstawą rozsądnego kształcenia i wychowania. Podobno, gdy ktoś nie dostrzega problemu, sam jest jego częścią<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> M. Dudzikowa: *Pomysł siebie. Minieseje dla wychowawców klasy*. Gdańsk, GWP, 2007, s. 24.